NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Okręgu Związku P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 3. Poznań, marzec 1930. Rok VI.

Adres Redakcji i Administracji N. G. i Sekretarjatu Okręgu od 1 lutego 1930 brzmi: Poznań, Lodowa 1, II p.

W sprawie troski o język polski.

Od dłuższego już czasu posiadamy dwa pisma poświęcone sprawom języka polskiego i przeznaczone dla szerokich sfer inteligencji. Oba te pisma zamieszczają również i artykuły i odpowiedzi na pytania dotyczące poprawności językowej. Czasopismami temi są: „Język polski", organ „Towarzystwa Miłośników języka polskiego" oraz „Poradnik Językowy" — oba wychodzące w Krakowie.

„Język Polski" jest pismem zawierającem artykuły pisane przez fachowców; redagowanem zaś jest przez znakomitych językoznawców polskich profesorów Kazimierza Nitscha i Jana Rozwadowskiego; do roku zeszłego włącznie jeszcze i przez Jana Łosia († 10 grudnia 1928 roku). „Poradnik językowy" natomiast jest pismem, którego artykuły pochodzą przeważnie od niefachowców, dyletantów; redaktorem zaś jest dyrektor Roman Zawiliński, ongi, w młodości, pracujący również i w dziedzinie językowej, następnie wszakże poświęcający się owocnej pracy pedagogicznej — nieustający coprawda w miłośnictwie języka polskiego, lecz którego artykuły, dotyczące języka, nie odpowiadają ani stanowi współczesnego językoznawstwa, ani wymogom krytycyzmu i ostrożności.

Wartość więc obu tych pism jest wcale różna — zarówno pod względem teoretycznym, naukowym, jak i praktycznym — i jeśli znajdziemy się w sytuacji poradzenia komukolwiek z inteligencji pisma, z któregoby ten czy ów, „ciekawski" czy „miłośnik języka polskiego", chciał otrzymywać wiadomości w formie „strawnej", dostępnej, zarówno o postępie badań nad językiem polskim, czy o wszelakich sprawach z życiem języka wogóle, a polskiego w szczególności

związanych, również i o poprawności językowej — to zniewoleni będziemy zalecić **przedewszystkiem** „Język Polski". Trudno sobie wprost nawet wyobrazić, aby, poważnie traktując tę sprawę, mógł ktokolwiek świadomy rzeczy, postąpić inaczej; aby mógł np. zalecić właśnie „Poradnik Językowy", nie wspominając nawet o „Języku Polskim" A jednak tak właśnie postąpił prof. A. Kryński w swym artykule, wydrukowanym w „Przyjacielu Szkoły" (nr. 16 z 20 października 1929 roku, str. 636—37). I nie tylko zaleca to pismo, lecz — jak dowiaduję się z pism (np. z nr. 255 „Gazety Lwowskiej" z dnia 6 listopada 1929 r.; por. też nr. 254 „Nowego Kurjera") — tworzy również „Koło przyjaciół „Poradnika Językowego"...

Artykuł prof. Kryńskiego spowodowany został często powtarzającemi się kryzysami tego pisma z powodu braku prenumeratorów. Nic nie mam przeciwko temu, aby „Poradnik Językowy" nadal wychodził mimo przeważnie dyletancki jego charakter; ale sądzę, że zalecać czytelnikom „Przyjaciela Szkoły" popieranie „Poradnika Językowego", zamilczając o piśmie tegoż typu, a o niebo całe stojące wyżej — wprost nie... wypada...

Z tegoż artykułu prof. Kryńskiego dowiaduję się, że „Poradnik Językowy" ma 453 prenumeratorów, zaś dla zapewnienia jego istnienia potrzeba 600 prenumeratorów. A więc około 453 ludzi albo nic nie wie o istnieniu „Języka Polskiego", boć woleliby lepszy towar od gorszego*) — albo też nie zdają sobie sprawy z wartości obu pism.

Opinję więc prof. Kryńskiego o „Poradniku Językowym" zaopatrzyć należy znakami zapytania. Żeby zaś nie być gołosłownym w tym zarzucie „niekrytyczności" prof. Kryńskiego — niech służy własny jego artykuł p. t. **„Skon i zgon"**, wydrukowany w tymże numerze „Przyjaciela Szkoły" (str. 635), artykuł najzupełniej podrywający zaufanie do jego zalecania czytelnikom „Przyjaciela Szkoły", aby abonowali „Poradnik Językowy"...

Znaną trudność wytłumaczenia dubletu **skon** — **zgon** tłumaczy prof. Kryński bardzo prosto, w sposób który się narzuca każdemu laikowi rozumującemu w ten sposób: **skon** — **skonać,** ale takiej pary ze **zgonem** niema; a zatem „z czasem (pisze Kryński...) w wyrazie **skon** obie spółgłoski na początku **sk...** zastąpiono w wymawianiu... **zg,** i tym sposobem powstała druga postać tego wyrazu **zgon...**" Jest to tłumaczenie równie proste jak i naiwne. Oczywiście prof. Kryński nic nie wie o poglądach takich badaczy jak Rozwadowski, Berneker, Brückner... na poruszoną właśnie kwestję.

Ale mniejsza o to. Gorszem jest „uzasadnienie" tego poglądu przez przytoczenie rzekomych paralel na takie zamiany **sk** na **zg.**

---

*) Tembardziej to dziwne, że „Poradnik Językowy" rocznie kosztuje (10 zeszytów) 8 zł, kiedy „Język Polski" (6 zeszytów ale podwójnych) — tylko 4 zł! Prof. Kryński namawia więc nietylko na towar gorszy, ale i na droższy...

Czytamy tam mianowicie co następuje: „Tak samo w dzisiejszych: **zgrzyt, zgrzytać... i zgrzebło** brzmienia **zg** powstały z pierwotnych (prapolskich) **sk**, jak to widać z zestawienia ich z odpowiedniemi wyrazami innych języków słowiańskich. — Przykłady zamiany niedźwięcznego **k** na dźwięczne **g** przed następnem brzmieniem dźwięcznem **(w, rz...)** mamy także w wyrazach **kwoli** = gwoli, **krzeczy, krzeczny** = grzeczny...“

Ależ tam **sk**, a tu **k**; tam **(skon)** przed samogłoską, a tu przed spółgłoską; tam zjawisko całkiem innej natury, tu znów innej (fonetyka międzywyrazowa!)... Są to rzeczy całkiem elementarne...

A teraz dalej. żeby wiedzieć, że w **zgrzyt** pierwotnie było **sk** na to nie trzeba uciekać się ani do zestawień z innemi językami słowiańskiemi, ani do prapolszczyzny. Wystarczy znajomość staropolszczyzny nawet w zakresie elementarnym: przecież teksty Psałterza Florjańskiego (i Puławskiego) czyta każdy początkujący polonista, a psałterze te nie znają form innych tylko z **sk.** I spotykamy takie formy jeszcze i w pierwszej połowie XVI wieku*).

Więc sprawa jasna. Ale pytanie: cóż za paralelę stanowi **skon — zgon** do **skrzyt — zgrzyt?** Przecież **zgrzyt** jest postacią normalną, zrozumiałą: z dawniejszej **skrżyt, skr(*ó*)żyt,** gdzie grupa **sk** (wzgl. **skr**) udźwięczniła się przed **rż** (wzgl. **ż**). Jest to proces znany z każdej elementarnej gramatyki (por. też mój artykuł p. t. „Asymilacja spółgłosek pod względem dźwięczności“ w „Materjałach i Pracach Komisji Językowej Akademji Umiejętności w Krakowie“ t. V [1911], str. 261 nast.) A przecież w **skon sk** nie stoi przed spółgłoską dźwięczną; wogóle nie przed spółgłoską — i stąd właśnie „zagadkowość“...

A teraz druga paralela: **zgrzebło.** To już zestawienie wprost horendalne! W **zgrzebło** widzi prof. Kryński pierwotne **sk,** ale przecie człowiek, który nigdy „gramatyki“ nie widział wie, że **zgrzebło** dzieli się na **z-grzeb-ło** i ma ten sam pierwiastek co i czasownik **grzeb-ać!** Gdzież tu jest **sk?** Czy też gdzie tu jest **k?!...**

Cały artykuł jest więc najzupełniej bałamutny. I to drukuje „Przyjaciel Szkoły“ gwoli nauce (?!) swych czytelników...

Kończę. Wniosek jaki wypływa z moich uwag jest następujący: kogo interesują sprawy języka polskiego — jego dzieje, jego przeszłość, jego żywot współczesny, jego poprawność czy czystość i t. p. — ten winien się zapisać na członka „Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego“. Będzie on otrzymywał corocznie w równych odstępach czasu 6 zeszytów pisma „Język Polski“; pozatem luźnie od czasu do

---

*) Brückner w swoim „Słowniku Etymologicznym“ (str. 652) pisze: „już 1500 tylko **zgrzyt**“, t. j. od 1500 r., ale twierdzenie to jest niezupełnie dokładne, spotykamy bowiem **skrzyt** i później, np. i w „Żywocie św. Eufraksji“ (1524) i u Henrichmana (1537), por. P. F. III, 229; V, 442.

czasu wydawane broszury mające za swój przedmiot również język polski*).

Oczywiście nikogo nie odmawiam od prenumerowania „Poradnika Językowego“; ostrzegam tylko przed przeważającym w nim dyletantyzmem, niejednokrotnie zresztą cennym dla fachowca (jako „przedmiot badania“), ale niebezpiecznym dla czytelnika nieposiadającego odpowiedniej orjentacji językoznawczej.

Henryk Ułaszyn.

Grupowanie materjału naukowego z historji.

Jednym z celów nauki historji jest poznanie i rozumienie w najogólniejszych zarysach drogi rozwoju kulturalnego gromad ludzkich, żyjących w organizacjach państwowych, w czasie i przestrzeni — a prowadzące do poznania i rozumienia życia współczesnego.

Na lekcjach historji nauczyciel pamiętać musi, by jego usiłowania zmierzały w kierunku nakreślenia przed oczyma dziatwy tej linji rozwojowej, której początek ginie w pomrokach czasów zamierzchłych, koniec tkwi w czasach naszych, a przyszłe pokolenia znaczyć ją będą w dalszym ciągu. Na linji tej, zmierzającej do stałego doskonalenia form życia zbiorowego, pełnej załamań i zgięć, widnieją wobec dzieci, poznane na lekcjach historji wybitne postaci niecodziennej miary i mocy, zbiorowiska ludzkie, oraz ich twórcza działalność. W konsekwencji takiego poznania dochodzi się do zrozumienia „jaki ogrom, jaki bezmiar trudu i pracy ponosi każde pokolenie narodu nad dźwiganiem życia na wyższy poziom“,[1]) dochodzi się do przekonania, że współczesne pokolenia korzystają z owoców przeogromnych wysiłków przodków, że z drugiej strony praca nasza jest cegiełką dorzuconą do ogólnego dorobku, cegiełką, którą w spuściźnie przekażemy tym, którzy po nas przyjdą. Bez zrozumienia tej drogi rozwoju niema zrozumienia czasów dzisiejszych i życia współczesnego, a bez tych nie może być mowy o kształtowaniu czynnego patrjotyzmu.

Ta droga rozwoju kulturalnego ludzkości, czy narodu, nakreślona przed oczyma młodzieży szkolnej, nie może schodzić od właściwego

---

*) Oto spis już wydanych: K. Nitsch „O języku polskim“; tegoż „Wybór z pism J. Kochanowskiego“; A. Gawroński „O błędach językowych“; J. Zborowski „Wskazówki do zbierania nazw geograficznych“; W. Taszycki „Polskie nazwy osobowe“; J. Rozwadowski „Ogólne zasady głosowni“; K. Nitsch „Dzisiejszy system głosowy“ (języka polskiego); St. Szober „Życie wyrazów“. W przygotowaniu zaś są „Prawidła poprawnej wymowy“; H. Oesterreicher „Słowniki polskie“ i inne.

[1]) Fr. Zawadzki: „Cele nauczania historji w szkole“ (Praca szkolna — rok VI nr. 10).

kierunku na manowce, nie może grzeszyć lukami i świecić pustkami; podarta, pokawałkowana nie wytworzy należytego obrazu, o który nam chodzi. Stąd wynika potrzeba takiego doboru materjału naukowego, któryby zapewnił ciągłość tej drogi i jej pełnię, bo historja to nie zbiór luźnych faktów ze sobą niepowiązanych, ale przebogaty materjał zcementowany, powiązany przyczynowemi związkami.

Dlatego też nauczycielowi, przejmującemu się głęboko misją urabiania w młodocianych duszach zadatków twórczego patrjotyzmu, nie wolno zapominać, że nauka historji musi wykazywać stałą podstawę, na której w nieprzerwanym szeregu grupują się postaci historyczne i wydarzenia, stanowiące pewną logiczną całość. Na podstawie szeregu lekcyj musi dziecko zrozumieć, że wydarzenia historyczne to nie bezładny splot ludzkich czynów nieskoordynowanych, to nie następstwa przypadku, ale celowy i świadomy wysiłek całych mas, całych pokoleń po sobie następujących, które idee wielkie przejmowały w testamencie od ojców, przekazywały je potem synom i same dorzucały doń nowe myśli, a wszystkie w krwawym trudzie i znoju podejmowały pracę nad realizacją wielkich celów. Poszczególne lekcje historji muszą wykazywać duchowe pokrewieństwo wydarzeń dziejowych, które je łączy i stapia w całość, dając obraz drogi, po której szły usiłowania pokoleń, doskonalące życie gromadne. Materjał naukowy szeregu lekcyj historji spajać musi wspólna oś, która poszczególne jednostki metodyczne ujmie w karby logicznej łączności i nie pozwoli im rozpierzchnąć i odbiegać od siebie.

Stwierdzić jednak należy, że w praktyce dość często ten ważny warunek skuteczności i celowości wysiłków nauczyciela, jakiem jest grupowanie szeregu lekcyj około jednej wspólnej myśli przewodniej, puszczany bywa w niepamięć, lub też traktowany jest w stopniu niewystarczającym. Pod tym względem popełniamy nierzadko błąd natury zasadniczej: naukę historji pojmuje się jako zbiór większej lub mniejszej ilości lekcyj, niewykazujących zgoła żadnego z sobą związku. Każda lekcja, zosobna wzięta, zamyka się w granicach własnych i wisi w zupełnej izolacji od innych. Nauczyciel nieświadomy doniosłości łączenia materjału naukowego szeregów lekcyj w logiczny związek zapoznaje uczniów z długiemi szeregami postaci, podaje dzieciom do przetrawienia umysłowego całe roje wydarzeń historycznych, ale w tem wszystkiem panuje chaos nieopisany i brak tam kitu, któryby dawki poszczególnych lekcyj spajał z sobą w organiczną całość.

Przy pracy tego rodzaju daje się dzieciom fragmenty dziejów, wyrwane bezkrytycznie z całości; są to „strzępy“ historji, a nie historja. Rozdarcie całokształtu dziejów na skrawki, bezkrytyczny dobór niektórych z nich, z odrzuceniem reszty, czyli lekcję historji bez myślawej łączności to jeden błąd często popełniany. Zdarza się też i drugi.

Oto podobnie jak między poszczególnemi jednostkami metodycznemi, tak i w łonie jednej lekcji, w zestawieniu szeregu wydarzeń, czy postaci widoczny jest brak dla tych wszystkich wydarzeń wspólnej platformy. Lekcja taka to „mechaniczny rejestr minionych wydarzeń“,[2] przy zupełnie jednakowem traktowaniu wszystkich, bez akcentowania istotnych, dany czas cechujących.

Tego rodzaju „strzępy“ historji i „strzępy“ w obrębie jednej lekcji nie mogą wytworzyć w umyśle ucznia jednolitego obrazu drogi rozwoju społeczeństw. Taka bezplanowa gmatwanina faktów historycznych, bezładny „rejestr wydarzeń“ nie może mieć walorów wychowawczych, przeciwnie, obarcza umysł dziecka zbytecznym ciężarem, zniechęca do pracy, której nie widać ani końca, ani celu. W takim wypadku słuszność przyznać musimy słowom, że „może w żadnym przedmiocie nie pochłania dzisiejsze dziecko szkolne tyle balastu pamięciowego, jak w nauce historji, że nawet plany naukowe, wydane przez Min. W. R. i O. P. nie rozwiązały tego zagadnienia całkiem szczęśliwie“.[3]

Pierwszym warunkiem uniknięcia powyższych błędów jest ujęcie całości materjału naukowego, na dany oddział programem przepisanego, w ramy kilku naczelnych zagadnień. Około tych zagadnień skupiamy wszystkie tematy lekcyj niemi objęte, a stanowiące jednolitą przez to grupę lekcyj. Każda z tych lekcyj, poza własnym celem, musi mieć na oku cel grupy całej, czyli danego zagadnienia, któremu wszystkie służyć mają. Stąd przygotowanie się nauczyciela na jedną lekcję historji, bez myśli o całej grupie, uważane być musi za niewłaściwe. Przygotowanie to obejmować musi odrazu cały szereg jednostek metodycznych, objętych zagadnieniem, do którego przystępujemy. W ten sposób unikniemy dowolności w wyborze materjalu na lekcję przeznaczonego, bo usuwa ją konieczność dostosowania go do założeń naszych ogólnych, z obranego zagadnienia wynikających.

Doniosłość grupowania materjału naukowego około pewnych zagadnień zyskuje sobie w sferach nauczycieli historji coraz poważniejsze zrozumienie. Niektórzy nauczyciele domagają się nawet, by całą naukę historji oprzeć wyłącznie na rozpatrywaniu w szkole pewnych zgóry obranych zagadnień, dochodzą wobec tego do stwierdzenia, że podręcznik do historji w dzisiejszej formie jest nieodpowiednim i domagają się zastąpienia go szeregiem zeszycików, w których upracowano poszczególne zagadnienia dziejowe.[4] Tego rodzaju metoda pracy, aczkolwiek bezsprzecznie usuwa możliwość przeciążenia umy-

---

[2]) Wanczura: Wskazówki metodyczne do nauki historji w szkole powszechnej.

[3]) P. Babek: Elementarna nauka historji.

[4]) Porówn. Dr. A. Kłodziński: „Warunki pogłębienia historji“, oraz tegoż autora: „Zagadnienie podręcznika historji“ (Pamiętnik IV Powsz. Zjazdu Historyków).

słu ucznia zbyt wielkim nawałem materjału, kryje w sobie niebezpieczeństwo rozerwania ciągłości dziejowej przez pominięcie wydarzeń ściśle z obranemi zagadnieniami niezwiązanych, a jednak istotnych, mimo środków zaradczych, w tym kierunku proponowanych.

Na terenie szkoły powszechnej najwłaściwszą jest metoda uwzględniania w nauce historji wszystkich istotnych wydarzeń, dających obraz ciągłości rozwoju dziejowego, lecz, jak wyżej zaznaczono, zgrupowanych koło naczelnych zagadnień, na lekcjach akcentowanych w tym stopniu, by one wybiły się na czoło świadomości ucznia. Wysnucie z tematów, podanych w programie ministerjalnym, zagadnień naczelnych jest rzeczą niezmiernie trudną. Bardzo często zestawienie tych tematów jest tak nieszczęśliwe, że trudno znaleźć dla nich wspólną nić, to znowu między tematami sąsiadującemi widoczne są luki, które uzupełnić należy. Program powinien zgóry podać zagadnienia naczelne, by zapobiec dowolności w wyborze materjału.

Z drugiej strony wybór takich zagadnień nie należy do rzeczy trafnych. Wymaga od nauczyciela należytego przygotowania historycznego, subtelnego wczucia się w puls dziejów i dużej dozy umiejętności segregowania momentów istotnych i ubocznych, oraz trafnego dostrzegania zmian zaszłych w życiu zbiorowem. Zagadnienia naczelne, około których wypadnie koncentrować naukę, to właśnie te kwestje, które w danym czasie wybijają się na czoło z pośród całokształtu zbiorowego wysiłku, które są objawem nowych form życia w organizacjach państwowych. Zagadnienia te stanowią podstawę podziału dziejów na epoki i okresy i składają się na ich charakterystykę. A jak trudnem jest dokonanie właściwego podziału dziejów na epoki i okresy świadczy ożywiona dyskusja na ten temat, prowadzona przez wybitnych historyków naszych.[5])

W związku z omawianym przedmiotem nie można pominąć jednej jeszcze rzeczy. Oto program do nauki historji przeładowany jest materjałem z dziedziny życia politycznego, dla dzieci mało dostępnego. Z konieczności zatem zagadnienia naczelne, przez nauczyciela dobrane, muszą odnosić się do tejże strony życia zbiorowego, z wielką szkodą dla innych dziedzin, łatwiej dostępnych dla umysłu ucznia szkoły powszechnej i lepiej strawnych.

Dokonawszy odpowiedniego wyboru w zakresie wyżej omówionego przedmiotu, należy zkolei zastanowić się, jak wyglądać powinna jednostka metodyczna w nauce historji, jedna lekcja. Podobnie jak postępowaliśmy przy grupowaniu całego materjału naukowego, na cały rok szkolny przepisanego, traktować będziemy zjawiska historyczne, z któremi dzieci zapoznajemy na jednej lekcji. Stanowczo unikać należy równomiernego uwzględnienia wszystkich na jednej lekcji podawanych faktów historycznych. Pamiętając o zagadnieniu naczel-

---

5) Por. H. Pohoska: „Dydaktyka historji", str. 86 i nast. oraz M. Bobrzyński: „Szkice i studja historyczne" tom I, rozdz. II.

nem, przeznaczamy na lekcję wypadki, wykazujące „pewną wspólność cech charakterystycznych, lub ideowe pokrewieństwo“,[6]) lecz równocześnie jeden moment najwięcej odpowiadający naszemu zagadnieniu naczelnemu akcentować będziemy silniej, tak, że stanowił będzie oś, około której skupimy wydarzenia inne.

Po opracowaniu szeregu lekcyj odnoszących się do panowania jednego władcy, czy też pewnego krótkiego okresu, dokonujemy zestawienia zjawisk pokrewnych w jeden „obraz“. Po wyczerpaniu zaś materjału zamkniętego w ramach naczelnego zagadnienia postępujemy podobnie, zbierając obrazy, wyszukując cechy wspólne i doprowadzając do zestawienia całości zagadnienia. Na właściwem miejscu zbieramy opracowane zagadnienia, a taka synteza stanowić będzie charakterystykę danej epoki.

W związku z powyższemi zestawieniami pozostaje prowadzenie przez uczniów notatek do nauki historji. Zamiast wpisywania w nie planów poszczególnych lekcyj tylko, należałoby wyzyskać je w celu sporządzania piśmiennego zestawienia poznanych wydarzeń dziejowych ujętych w zagadnienia naczelne i podające zestawienia cech charakteryzujących dane okresy, czy epoki.

W ten sposób organizować pracę można już od oddziału IV. W oddziale III dzieci do tego rodzaju pracy nie są przygotowane jeszcze; tu chodzić nam raczej powinno, jak długo program nie wprowadzi historji lokalnej, o odpowiedni dobór powiastek historycznych, na podstawie których możnaby urabiać zasadnicze pojęcia historyczne, konieczne do sprowadzenia nauki w klasach wyższych na właściwe tory.

Przez wyżej omówione sposoby grupowania materjału naukowego unikniemy rozbijania go na niepowiązane z sobą „lekcje“, stworzymy przez naukę historji obraz rozwoju dziejowego i zapoznamy dzieci z zasadniczemi drogami jego, pomożemy młodzieży w rozumieniu teraźniejszości i rozumieniu historji wogóle, odciążymy pamięć, pozwalając odrzucać rzeczy mniej ważne, umożliwimy zapamiętanie istotnych, ujętych w wyraźne ramy zagadnień, okresów i epok, przyzwyczaimy do elementarnego myślenia historycznego, zainteresujemy dzieci życiem obywatelskiem, a wreszcie doprowadzimy do zrozumienia roli jednostki w stosunku do społeczeństwa i społeczeństwa współczesnego do przeszłych i przyszłych pokoleń.

Wł. Łanoszka.

---

[6]) Mościcki: „Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historji“, str. 33.

Konkret, pogląd i abstrakcja.

Zdobycze ludzkości na polu kultury są tak olbrzymie, że najpotężniejsza duchowo jednostka nie zdoła je sobie przyswoić w całości, choćby kosztem pracy całego życia. Przeciętny przedstawiciel dzisiejszej kultury orjentuje się jednak w tem bogactwie i potrafi, zgodnie z swojemi zainteresowaniami, lub potrzebami, dotrzeć do najdrobniejszego rozgałęzienia wiedzy. Opanowanie zakreślonego materjału przyspieszają mu symbole słowne, których należyte zrozumienie daje możność zestawiania pojęć ukrytych pod symbolami, oraz zaznaczenia stosunku, jaki pomiędzy niemi zachodzi. W ten sposób, drogą abstrakcyjną, powstaje w duszy myśl o wiele szybciej, niżeli powstałaby na skutek przeżycia, lub zaobserwowania zjawiska.

Zdawaćby się mogło, że zamierzam piać hymny pochwalne na korzyść abstrakcji. Co prawda, nie zgrzeszyłbym, biorąc pod uwagę ludzi dorosłych, względnie jednostki do abstrakcyjnego myślenia przygotowane; mając jednak na myśli dziecko, chodzi mi tylko o wyjaśnienie, kiedy abstrakcyjne ujmowanie przedmiotu stanowi dobrodziejstwo. Łatwo zrozumieć można, że jednostki, niemające dostatecznego zasobu pojęć w swej duszy, jednostki, niemogące operować symbolami słownemi ze zrozumieniem, muszą przedewszystkiem opanować pewien zasób pojęć. Uskutecznią to tylko drogą bezpośredniego zetknięcia się z przedmiotami t. j. drogą doświadczalną.

Natura - nauczyciel uczy od najdawniejszych czasów bez słów, otaczając uczniów swoich konkretami i konkretnemi zjawiskami; stosuje zatem metodę eksperymentalną t. j. najskuteczniejszą i najbardziej nowoczesną. (Tu okazuje się, jak starą jest współczesna metoda eksperymentalna). Współczesne zdobycze na polu psychologji pedagogicznej znajdują swój oddźwięk w nauczaniu o tyle, że „nakazują uczyć naturze". W praktyce przedstawia się ta kwestja następująco: wychowawca, wiedząc, że lepszym nauczycielem od niego jest natura, stara się nią jaknajczęściej wyręczać. Tem lepszy nauczyciel, im więcej pozwala naturze zastępować się w lekcjach. Dzisiejsi wychowańcy widzą w swoim nauczycielu tylko kierownika zabaw i prac, lub co lepiej, tylko opiekuna, który potrafi zawsze tak otoczyć ich konkretami lub zjawiskami konkretnemi (naturą), by stale i intenzywnie interesowali się i uczyli. Umiejętność otoczenia ucznia odpowiednimi konkretami jest jedną z najżmudniejszych, najtrudniejszych, jak również najważniejszych czynności dydaktycznych współczesnego nauczyciela. „Gabinet poglądowy" nie wystarcza: stąd owa żmudność. Otoczenie konkretami i zjawiskami uzależnione musi być od zdolności, wieku, zainteresowań i innych właściwości uczni, jak również od programów itp. czynników; stąd owa trudność. Rozumiemy, że natura odpowiednio nakłoniona, lepiej uczy od nas; stąd owa ważność.

Zdarzają się często tematy lekcyj, do których nie można przygotować konkretów. W najniższych oddziałach unikamy takich lekcyj, jak ognia, bo, znając psychologję dziecka, boimy się braku pozytywnych wyników w postaci powierzchownego przyswojenia materjału. Unikamy syzyfowej pracy. W ostatecznym wypadku posługujemy się poglądem. Nie kierujemy wówczas samodzielną pracą dzieci, lecz dosłownie prowadzimy lekcję według pewnego zgrubsza naprzód określonego schematu. Namiastkę konkretu staramy się uzupełnić znajomością duszy dziecka i metod nauczania. Im lepszy pogląd, tem skuteczniejsza i łatwiejsza praca; to też „gabinety poglądowe" stanowią poniekąd rękojmię skuteczności pracy.

Dziecko przeszkolone na konkretach, zazwyczaj dobrze orjentuje się i kształci w otoczeniu „poglądu", który jest tem lepszy, im więcej walorów konkretu posiada. Oceniając tedy należycie znaczenie konkretów i pomocy naukowych w nauczaniu, zdążamy stale do abstrakcji. Przez przedmioty i zjawiska, przez namiastkę przedmiotów i zjawiska zastępcze, zdążamy do urobienia i utrwalenia pojęć, które składają się na wyobraźnię. Wszystko, co jest już w wyobraźni, przedstawia poniekąd abstrakcję. Rozległa wyobraźnia jest miernikiem dojrzałości umysłowej w kierunku asymilowania drogą abstrakcji.

Dusza, przyzwyczajona do czynnej postawy w stosunku do konkretu, czy poglądu, z łatwością przyjmuje czynną postawę w stosunku do pojęć abstrakcyjnych, co przedstawia doniosłe znaczenie dla samokształcenia, które zawsze jest podstawą wszelkiego wykształcenia.

Sysło Tadeusz.

Ogólne uwagi o wychowaniu obywatelskiem w szkole powszechnej.

Chcąc mówić o wychowaniu obywatelskiem, należy przedewszystkiem uzgodnić cel, który osiągnąć zamierzamy, ponieważ sam termin, jakkolwiek zyskał już prawo obywatelstwa, nie określa jasno rzeczy.

Co zatem ma być celem wychowania obywatelskiego?

Jeden z autorów, zajmujących się tem zagadnieniem, tak ten cel określa: „Nauka obywatelska ma przygotować młodzież do przejścia z jej pierwotnych form współżycia do życia społecznego w wielkiem, nowoczesnem społeczeństwie demokratycznem, przystosować jej psychikę do psychologicznie i socjologicznie odmiennej struktury wielkiego społeczeństwa a jednocześnie zaopatrzyć ją w środki realizacji ideałów społecznych. Nauka obywatelska ma obejmować zarówno ukształtowanie licznych nawyknień, instynktów i uczuć, niezbędnych w życiu szerokiego społeczeństwa, ma wpoić w młodzież zasady i formy współżycia obywatelskiego jak i wyposażyć w odpowiednią wiedzę społeczną".

Zdaje się, że do określenia tego nic dodać, ani z niego nic ująć nie można.

że istnieje u nas konieczność wychowania obywatelskiego już w szkole, udowadniać tego prawie nie potrzeba. Wystarczy stwierdzić tylko, że rodzina, wskutek zbyt skomplikowanego dzisiejszego życia społecznego, nie podoła temu zadaniu. A jeżeli uprzytomnimy sobie strukturę psychiczną, socjalną i polityczną naszego państwa, to niewątpliwie znajdziemy dość głębokie przyczyny, które mówią bardzo wyraźnie o konieczności podjęcia tego zabiegu już przez szkołę powszechną, tę szkołę, na której ukończeniu poprzestaje około 90% młodzieży. Zresztą jeżeli hasła wychowania obywatelskiego, głoszone przez znakomitości pedagogiczne, przenikać zaczynają wszystkie systemy szkolne państw cywilizowanych, to i my zagadnienie to podjąć i z niem uporać się musimy.

Poczynione w tym kierunku usiłowania wydały już pewne rezultaty: uzgodniono mianowicie pogląd, że naukę obywatelską oprzeć należy na socjologji i na tak zwanej „Nauce o Polsce współczesnej". Nie wyklucza to — rzecz jasna — możliwości wykorzystania każdego innego przedmiotu naukowego w celach, jakie sobie wychowanie obywatelskie wytknęło. Tu podnieść jednak należy, że samo przyswojenie prawno-państwowych i ekonomicznych wiadomości nie przedstawiałoby większych przeszkód, ale rozbudzenie i utrwalenie poczucia prawa i lojalności, poszanowania publicznego dobra, natrafić może na poważne trudności.

Ażeby sprawę wychowania publicznego pchnąć na realne tory, należy stworzyć takie warunki pracy i użyć takich środków wychowawczych, które mogą zadecydować o powodzeniu.

Należy przedewszystkiem stworzyć taki ustrój szkolny, w którym szkoła podstawowa byłaby naprawdę szkołą dla dzieci wszystkich warstw społecznych. Mam tu na myśli szkołę powszechną. Na ławach tej szkoły, u podstaw nauczania i wychowania, we wczesnej młodości zadzierzgać się powinny pierwsze węzły solidarności społecznej, tu powinno nastąpić pierwsze poznanie się przyszłych obywateli i pierwsza ocena wartości, zdobytych rzetelną pracą i osobistemi walorami.

Po drugie: należy przekształcić w zupełności sposób nauczania, szkołą tradycyjną, gdzie uczeń biernie przyjmował naukę, przez nauczyciela mu dzielaną, przekształcić na szkołę, w którejby drogą osobistego doświadczenia, aktywnie, po linji swoich zainteresowań i uzdolnień zdobywał nietylko wiedzę, ale w sposób zgodny z prawami psychologji swoje zdolności intelektualne i fizyczne rozwijał, a swoje właściwości emocjonalne i woluntarystyczne pogłębiał. Słowem należy całe nauczanie oprzeć na założeniach szkoły twórczej.

Po trzecie: każdą szkołę zorganizować tak, aby znalazły się w niej wszystkie warunki dla pracy po linji wymagań wychowania obywatelskiego; całe życie szkolne należy w tym kierunku nastawić.

A wreszcie posiadać się musi wartościowy i odpowiednio przy

gotowany materjał nauczycielski, bez którego z miejsca ruszyć nie będzie można.

Przechodząc do środków wychowania obywatelskiego, stwierdzić trzeba, że punktem centralnym w tej pracy muszą być organizacje młodzieży o charakterze samorządowym. W nich to przez czynny udział poznawać będzie młodzież nietylko wszystkie zewnętrzne zasady życia zorganizowanego, a przez to zdobywać wiedzę potrzebną, ale, co ważniejsze, wdrażać się będzie do życia gromadnego, nabierze pewnych nawyków, w wykorzystaniu praw i wykonywaniu obowiązków, wyrobi w sobie i pogłębi uczucie lojalności względem władzy, przez siebie do życia powołanej. Słowem w organizacjach tych odbywać się winno wyszkolenie przyszłych obywateli.

Do zrzeszeń takich zaliczyć należy:

1) Samorząd szkolny, obejmujący całą szkołę, lub tylko klasę.
2) Organizacje takie, jak: kooperatywy uczniowskie, kółka oszczędności, harcerstwo, kółka samokształcenia, koła Cz. Krzyża i Koła L. O. P. P., Obozy przysposobienia wojskowego, Drużyny sportowe, Kółka dobrych obywateli i inne zrzeszenia młodzieży o charakterze humanitarnym, oświatowym, sportowym lub ekonomicznym.

Praca w tych organizacjach powinna wynikać z inicjatywy młodzieży, a opartą być na samodzielności i naprawdę aktywnem ustosunkowaniu się młodzieży do zagadnień życia. Wyrazem tego powinno być samodzielne opracowanie konstytucji, ustaw, lub regulaminów. Będą to równocześnie znakomite ćwiczenia teoeretyczne w organizowaniu szkoły czy klasy, jako miasta lub wsi, czy też kółek młodzieży o jakimkolwiekbądź charakterze. Dalszem ćwiczeniem może być wyprowadzenie młodzieży poza mury szkolne. Tu, na terenie swojej gminy, lub miasta, młodzież współdziałać może z organizacjami starszego społeczeństwa. Współpraca z takiemi organizacjami jak: Straż pożarna, Towarzystwami Porządku publicznego, Ochrony zwierząt i przyrody, Miłośników swego miasta — wydała w szkołach amerykańskich bardzo dodatnie rezultaty.

W końcu nadmienić należy o potrzebie stworzenia jasnego, realnego i celowego programu pracy, młodzież bowiem winna z roku na rok pogłębiać swoje wiadomości o życiu społecznem, gdyż bez tej wiedzy dobrym obywatelem być nie można. Wiadomości te, grupując się około pewnych ośrodków, obejmować winny te wszystkie zjawiska życia społecznego, które w państwie danem istnieją. Będzie więc trzeba iść od rodziny, poprzez szkołę i jej środowisko, poprzez lokalne grupy społeczne, wieś, miasteczko, miasto, okręg szkolny, powiat i województwo, wreszcie naród, by przyjść do syntezy życia społecznego, do **Państwa.**

Edward Groele.

Kilka ciekawych momentów z wycieczki naukowej do Wiednia.

Świat pedagogiczny Wiednia żyje duchem nowej reformy szkolnictwa, dla której na każdym kroku zauważyć można niezłomny entuzjazm. Myślą przewodnią wszelkiej organizacji społecznej jest dążenie uczynić wszystko, aby przyszłe pokolenie wyrosło na zdrowych i światłych obywateli, aby było silniejsze na ciele i duchu od pokolenia obecnego.

Opieka społeczna nad dzieckiem jest tu bardzo staranną a działalność swą rozpoczyna już w dziedzinie opieki nad matką ciężarną. Zarząd miasta Wiednia stara się roztoczyć swą opiekę nad wszystkiemi matkami ubogiemi jak i bogatemi, od czwartego miesiąca ciąży począwszy. Od tego czasu pozostają matki ciężarne pod dozorem lekarskim aż do rozwiązania. Każde narodzenie się dziecka w Wiedniu jest dla zarządu miasta wielkiem wydarzeniem. U każdej młodej matki, będącej pod opieką społeczną, tuż po porodzie zjawia się delegacja urzędowa, składa szczęśliwej matce życzenia i wręcza jej kompletną wyprawkę niemowlęcą wartości do 150,— zł (24 pieluszki, 6 staniczków, 6 koszulek, ceratę, kołderkę, bandaże i t. d.)

Szeroko rozgałęziona jest tu opieka lekarska nad dzieckiem do 3 lat. Istnieją poradnie publiczne, gdzie bezpłatnie każda matka zasięgnąć może porady w kwestjach wychowania i leczenia swego maleństwa.

Od 3 lat każde dziecko może uczęszczać do ochronki. Zwiedziliśmy setną z rzędu ochronkę w Wiedniu (Kindergarten Sandleitensiedlung), oddaną w roku ubiegłym do użytku. To pałac pełen słońca, barw, radości i krzyku dziecięcego, otoczony ogrodem i plantami. Dzieci spędzają tu cały dzień mile i pożytecznie. Otrzymują tu także obiad bezpłatnie lub za niską opłatą. Imponujące wrażenie wywierają obrazy ścienne o wielkich rozmiarach, przedstawiające sceny z życia dzieci. Zaznaczyć wypada, że malowały je dzieci, artyści w wieku 12 do 15 lat.

Z takich ochronek dostaje się dziecko do szkoły, w której panuje duch demokratycznego równouprawnienia.

Nadzwyczaj zajmująca jest wewnętrzna organizacja pracy w szkołach wiedeńskich. Oczywiście porzucono dawny system szkoły, który urabiał tylko intelekt. Zrozumiano tu tę konieczność, że szkoła urabiać musi całego człowieka, t. j. intelekt, uczucie i wolę. Stosują tu szeroko pojęty system szkoły twórczej, dążący do wychowania ludzi, opierających całe swe postępowanie na dowolnej duchowej samodzielności a dążących całą swą jaźnią do użytecznej twórczości. Dawną „szkołę książkową“ przerobiono na „szkołę życia“. Dążeniem najważniejszem stało się: dokładne w szczegółach poznanie najbliższego otoczenia i okolicy (kraj ojczysty), aby w ten sposób dziecko stykało się już w szkole z tą oczywistą rzeczywistością. Najaktualniejszem momentem w tej reformie okazała się konieczność nastawienia nau-

-czycieli w tym kierunku. Nakazem chwili dla nauczycielstwa stało się hasło: poznaj swe miasto, wieś, kraj, przedewszystkiem najbliższe otoczenie. I otóż nauczyciele badali i poznawali otoczenie i wspólnym wysiłkiem powstało wielkie dzieło o Wiedniu i jego okolicy. W konsekwencji tegoż usunięto suche i martwe czytanki (Lesebücher) ze szkoły a dzieci dostały do rąk książki życia — 120 tomików stopniowanych odpowiednio do poziomu poszczególnych klas i typów szkół.

Organizację szkolnictwa przedstawia następujący schemat:

1) SZKOŁA POWSZECHNA
VOLKSSCHULE — GRUNDSCHULE
4 lata nauczania
1 2 3 4

2a) GIMNAZJUM NIŻSZE
4 lata nauczania.
(nauka płatna)
1 2 3 4

2) SZKOŁA GŁÓWNA
HAUPTSCHULE
(nauka i pomoce naukowe bezpłatne)
4 lata nauczania
1 2 3 4

3) GIMNAZJUM WYŻSZE
4 lata nauczania
Dla zdolnych a niezamożnych stypendja i wolne miejsca.
1 2 3 4

4) UCZELNIE WYŻSZE

— Wspomnieć należy, że szkoła daje każdemu dziecku na pamiątkę:

1) Elementarz — moja pierwsza książeczka;

2) Album miasta Wiednia — przy zwolnieniu ze szkoły.

Wielką wagę kładzie się tu przedewszystkiem na stronę wychowawczą. Szkoła musi uspołeczniać i urabiać wychowanków na ludzi pracy społecznej. Nauka w szkole to praca wspólna, harmonijny wysiłek uczniów i nauczyciela. Nauczyciel tylko organizuje tę pracę i ewtl. doradza i zachęca do pracy.

Uczniowie jako społeczeństwo decydują o formie ustroju społecznego danej klasy. Wyłoniły się 3 formy życia społecznego w klasach:

1) „klasy przyjaźni" (Freundschaftsklassen), gdzie tworzą się grupy po 3 do 4 uczniów zaprzyjaźnionych. Z każdej grupy wyłania się przywódcę, który jest tym mężem zaufania, z którym musi współpracować nauczyciel, chcąc opanować organizację pracy w całym społeczeństwie uczniów, którem jest każda klasa.

2) „Klasy autokratyczne“ — klasy absolutnych przewódców — (Autokratische Führerklasen).
Tu jeden z uczniów jako mąż zaufania kieruje absolutnie całą klasą, a zadaniem nauczyciela jest współpracować z nim, jemu doradzać a najczęściej go hamować.

3) „Klasy demokratyczne“ (Demokratische Schulklasen) — to klasy z zorganizowanym samorządem szkolnym, gdzie mąż zaufania, przewódca, jest tym pośrednikiem pomiędzy kolegami a nauczycielem.

Najtrudniejszą sprawą — to zagadnienie kształcenia i dokształcania nauczycieli. Starych nauczycieli należało czemprędzej przekształcić w myśl nowych zagadnień w szkolnictwie. Robi się wszystko, aby i ci skostniali przejęli się duchem reformy szkolnictwa. Ośrodkiem tej pracy stał się Wiedeński Instytut Pedagogiczny, w którym wykłada 130 docentów = 480 godzin tygodniowo dla 3600 nauczycieli (razem w Wiedniu 6000). Instytut ten jest wyposażony w liczne i bogate pracownie, gdzie poszczególni nauczyciele w myśl własnych zainteresowań się specjalizują w różnych przedmiotach. Nadmienić tu wypada, że Instytut Pedagogiczny prowadzi również wzorową szkołę powszechną (1 do 4 lat), zatrudniając tu najlepszych nauczycieli z całego Wiednia (z akademickiem wykształceniem), których osobowość nauczycielska ma służyć jako wzór wszystkim, którzy tu hospitują.

Najważniejszym czynnikiem dokształcania nauczycieli jest CENTRALNA BIBLJOTEKA NAUCZYCIELSKA. Instytucja ta zajmuje wzorowo urządzony gmach 3-piętrowy, obejmując 130 tysięcy dzieł poważnych i 500 czasopism w różnych językach pisanych. Podstawowe i bardzo poczytne dzieła znajdują się tu w kilku egzemplarzach. Pięknie urządzona i higjeniczna czytelnia o wielkich rozmiarach umożliwia nauczycielstwu tu przebywać i w skupieniu pracować nad sobą — dla dobra szkoły. Co najważniejsze: dyrekcja instytutu pedagogicznego wraz z całym sztabem docentów ma tu swe pracownie i lektoraty. Posiada to doniosłe znaczenie, gdyż w każdej chwili nauczyciel, pracujący nad sobą naukowo, może łatwo na miejscu zasięgnąć porady i wskazówek ze strony swych profesorów.

Wynika z tego, że Instytut Pedagogiczny i Centralna Bibljoteka nauczycielska tworzą harmonijną całość.

Nadmienić tu wypada, że Wiedeń posiada szkolnictwo bardzo zróżniczkowane stosownie do różnorodności indywidualnych typów dzieci szkolnych, stosownie do ich uzdolnień i do ich wad i ułomności. Na bardzo wysokim poziomie stoi tam szkolnictwo specjalne, są tam wzorowo urządzone szkoły i zakłady dla dzieci umysłowo upośledzonych, dla głuchoniemych, źle słyszących, ociemniałych, słabo widzących, moralnie zaniedbanych, kalek i dla jednostek z wadami wymowy (jąkanie, bełkotanie, seplenienie). Wymienić należy tu także jeden szczegół bardzo wzruszający, a mianowicie: wspaniały za-

mek Habsburgów „Wilhelminenberg", ongiś służący rozkoszom, zabawom i rozpustom książąt —, dziś jest przytułkiem dla dziatwy moralnie zaniedbanej i może być wzorem dla całego świata cywilizowanego nietylko swym urządzeniem i organizacją, lecz przedewszystkiem tą myślą przewodnią, że pałace i zamki nie należy budować dla rozpusty, lecz odpowiada im więcej powołanie ich na ognisko i środowisko, przysparzające społeczeństwu moralnie zdrowych i pożytecznych obywateli.

Podkreślenia godną jest kwestja dokształcania dziatwy specjalnie utalentowanej w kierunku artystycznym. W Wiedniu uruchomiono 100 kursów dla dzieci szkolnych, które wykazują wybitne uzdolnienia i zainteresowanie w różnych kierunkach artystycznych: w malarstwie, w rzeźbiarstwie, w muzyce, kilimkarstwie i robótkach kobiecych. Tu w czasie wolnym od nauki pod okiem wytrawnych artystów kształci się ten kwiat, tę elitę duchową młodzieży szkolnej — przyszłych artystów z Bożej łaski.

Franciszek Kuhn, (Poznań).

—

Ustrój szkolnictwa w Szwajcarji.

Szwajcarja, ojczyzna Pestalozzie'go, Rousseau'a, Foerstera, pojmując doniosłą rolę szkoły w życiu kulturalnem narodu, starała się zawsze o dobrą organizację szkolnictwa i już przed wojną zajmowała jedno z pierwszych miejsc w tej dziedzinie wśród państw Europy. To też, zwiedziwszy niedawno kraj ten, pragnę podzielić się z Szan. Koleżankami i Kolegami mojemi spostrzeżeniami.

Szkoły w Szwajcarji są koedukacyjne. Przy każdej szkole ludowej jest przedszkole, do którego przyjmuje się dzieci po ukończeniu trzeciego roku życia. Z siódmym rokiem życia przechodzi dziecko do szkoły ludowej. Po ukończeniu 6-ciu klas dzieci wybitnie uzdolnieni udają się do gimnazjum, w którem nauka trwa 6 i pół roku, a potem na uniwersytet.

Dzieci mniej zdolne uczęszczają przez 3 lata do sekundarjum (liceum) lub do dwuletniej szkoły zawodowej. Najmniej zdolny element pozostaje w szkole powszechnej jeszcze 2 lata i z tych rekrutują się szeregi rzemieślników.

W trzech najniższych klasach szkoły ludowej uczy jeden nauczyciel wszystkich przedmiotów. Postępowanie takie uzasadnia się tem, że nauczyciel, mając stale dzieci w swej pieczy, lepiej poznaje ich skłonności i skuteczniej może wpływać wychowawczo, a powtóre władze mogą dokładniej skontrolować wyniki pracy.

Tak w szkołach ludowych, jak i w sekundarjum przeprowadza się selekcję uczniów; są więc osobne klasy dla umysłowo upośledzonych, krótkowzrocznych, głuchawych itd. Przy każdej szkole są zorganizowane kursy pływackie i turystyczne.

Władze kantonalne, widząc, że przygotowanie seminarjalne dla nauczyciela nie wystarcza, usiłują zaprowadzić uniwersyteckie kształcenie nauczycieli. Od kilku lat nauczyciele szkoły ludowej w kantonie genewskim, bazylejskim, zurychskim, berneńskim otrzymują studja uniwersyteckie. Kandydaci na nauczycieli kończą 6 klas szkoły ludowej, 2 lub 3 klasy sekundarjum i 4 lata gimnazjum; następnie zdają egzamin dojrzałości.

Kandydaci na nauczycieli szkoły ludowej, którzy posiadają egzamin dojrzałości gimn., mogą zgłaszać się z początkiem roku szkolnego (który rozpoczyna się 15 sierpnia) do egzaminu konkursowego. W razie zdania egzaminu kandydaci są przyjęci na dwuletnią praktykę i wpisują się do Instytutu J. J. Rousseau'a. Studja w Instytucie trwają 2 lata. Po tym czasie kandydaci zdają egzamin naukowy i praktyczny, poczem otrzymują definitywną nominację.

Kandydaci w pierwszym roku praktyki w szkole ludowej otrzymują 1200 franków, w sekundarjum 1800 franków rocznie. Po 12 latach służby pobory nauczyciela wynoszą 8000—12 000 franków. Nauczyciel w mieście jest obowiązany do 30 godzin, na wsi do 36 godzin pracy tygodniowo; jednakże liczba dzieci w klasie nie przekracza 35 uczniów.

Prawo do emerytury ma nauczyciel z ukończeniem 65 roku życia, jednakże może pozostawać w służbie czynnej do 70 roku. (Nadmienić wypada, że kandydatów na nauczycieli przyjmuje się do 30 roku życia). W razie utraty zdrowia nauczyciel może być przeniesiony na emeryturę już po 6 latach pracy i otrzymuje 70% uposażenia.

Budynki szkół ludowych przedstawiają się wspaniale. Frontowy szkół zdobią napisy, np. na jednej szkole ludowej widziałam wmurowane dwie tablice marmurowe z napisami: „Ucz się, abyś żył“ i „Żyj, abyś się uczył“. — Wewnątrz szkół znajdują się pracownie fizykalne, chemiczne, robót ręcznych i inne; szerokie korytarze przyozdobione są wodotryskami i fontannami; są też obszerne sale rekreacyjne, gdzie w razie niepogody spędza młodzież przerwy. Sale gimnastyczne posiadają korkowe posadzki oraz umywalnie dla dzieci. Podwórza, wysypane drobnym żwirem, zaopatrzone są w wodociągi do picia i mycia się.

Natomiast metody pracy szkolnej niewiele różnią się od naszych. Byłam na lekcji gimnastyki i języka ojczystego w klasie drugiej, lecz lekcje te prowadzono tak, jak się je i u nas prowadzi.

W pracowni robót ręcznych kobiecych uderzyło mnie to, że dziewczęta przy cerowaniu pończoch posługiwały się kulkami, które przecież są mniej dogodne od naszych grzybków, dalej, że naukę cerowania zaczynano od cerowania cholewki według prążka, pomijając zupełnie naukę cerowania łatwiejszych części np. pięty, stopy.

W niższych klasach szkół szwajcarskich nauka koncentruje się około geografji kraju rodzinnego. Miłość kraju wzbudza się przez gruntowne poznanie i, aby ten cel osiągnąć w wyższych klasach, urządza się obowiązkowe kursy turystyczne i wycieczki w góry.

W Genewie zwiedziliśmy „Instytut Ped. J. J. Rousseu", gdzie pracują: Claparede, Bovet i Piaget. Tam oglądaliśmy testy Claparede'a i podziwialiśmy piękne prace uczniów, lecz taka metoda, jaką posługuje się Claparede jest trudna do zrealizowania w normalnych warunkach. Da ona się przeprowadzić w klasie takiej jakie są w tamtejszej szkole wzorowej tj. liczącej 15—20 dzieci.

Jedna jeszcze rzecz zwróciła naszą uwagę, a mianowicie bardzo mały procent kobiet kształcących się w wyższych uczelniach i pracujących zawodowo.

Nakoniec kilka słów o władzach szkolnych. W każdym kantonie istnieje t. zw. Rada czyli Opieka szkolna, składająca się z przedstawicieli ludności. Rada ta, co 6 lat wybiera nauczyciela. Ona wizytuje nauczyciela dwa razy w roku i od wyników tych wizytacyj zależy pozostanie nauczyciela w danej miejscowości. O ile nauczyciel nie odpowiada wymaganiom Rady, po upływie 6 lat zwalnia go z posady i nauczyciel musi jej szukać w innym kantonie. Kierowników szkół czy inspektorów niema tu wcale. Jest tylko w szkole sekretarz szkoły, urzędnik wybrany przez Radę szkolną, zajmujący się administracją budynką.

Dziedzicówna (Gniezno).

—

Z ŻYCIA ORGANIZACJI.

Kcynia. Dnia 1 lutego odbyło się zebranie Ogniska, na które zjechali się prawie wszyscy członkowie, nawet z najdalszych okolic powiatu.

Na wstępie kol. Prezes powitał trzech nowych członków, życząc im, aby w Ognisku czuli się tak, jak w rodzinie, a przynależnością swą przyczynili się do większej działalności Ogniska. Następnie udzielił głosu kol. Domańskiemu, który wygłosił referat na temat: „Znaczenie przepisywania i dyktanda w najniższych dwóch oddziałach szkoły powszechnej". Po referacie wywiązała się bardzo obszerna i ożywiona dyskusja, w której zabierali głos wszyscy członkowie. Kol. Domański przyrzekł przeprowadzić lekcję na powyższy temat na następnem zebraniu t. j. dnia 2 marca. Na wniosek kol. Żółkosia uchwalono utworzyć przy Ognisku Pomoc Koleżeńską. Udziałów po 25 zł zgłoszono 20. Statut mają przygotować na następne zebranie kol. Szustówna i kol. Rumiński.

Jarocin. Dnia 9. III. br. odbyło się zebranie „Ogniska" w Jarocinie.

Zebranie zagaił prezes kol. Filipczak, witając przybyłego członka „Oddziału Powiatowego" p. Benisza i odczytując program posiedzenia, w którem najważniejsze punkty stanowiły dwa referaty a to: „Samokształcenie nauczycieli" i „Realizacja szkoły twórczej w szkole polskiej".

Referat p. t. „Samokształcenie nauczycieli" wygłosił kol. Filipczak, podkreślając w nim konieczność dalszego kształcenia się, dobre strony

tegoż i zachęcając zebranych do przeczytania książki dr. Spatowicza: „Samokształcenie“. Kol. Benisz zawiadomił obecnych, że członkowie Oddziału Powiatowego uchwalili, by na zebraniach Ognisk wygłosić szereg referatów, poruszających zagadnienie Szkoły twórczej. — Wstępem do tego był referat: „Realizacja szkoły twórczej w szkole polskiej“, który prelegent (kol. Benisz) odczytał, rozpatrując w nim szczegółowo zasady szkoły twórczej i porównywując przytem poglądy Kerschensteinera, Devey‘a i Rowida.

WALNE ZGROMADZENIE ODDZIAŁU POWIATOWEGO.

W dniu 6 kwietnia o godz. 10.30 na górnej sali Strzelnicy Miejskiej odbędzie się Walne Zgromadzenie Zw. Pol. Naucz. Szkół Powsz. Oddział Powiat. w Ostrowie.

Program Zgromadzenia:

1. O godz. 9,15 msza św. w kościele parafj.
2. O godz. 10,30 zagajenie.
3. Referat delegata Zarządu Głównego z Warszawy na temat: „Ideologja Związku“.
4. Referat kol. delegata Zarządu Powiatowego na temat: „Samorząd administracyjny i szkolny“ (kol. Sztefek i Wojak).
5. Dyskusja nad referatami.
6. Sprawa utworzenia samodzielnego Oddziału Pow. w Odolanowie.
7. Sprawozdanie Zarządu Oddziału Powiatowego.
8. Wybory władz Oddziału Powiatowego i delegatów.
9. Wnioski do uchwał.
10. Wolne głosy.
11. Zamknięcie.

Wnioski do uchwał należy nadesłać na ręce przewodniczącego Zarządu (Raszkowska 18) najpóźniej do 2 kwietnia 1930 roku.

Ze względu na powagę Zjazdu uprasza się o przybycie wszystkich członków Ognisk: Ostrów, Ołobok, Odolanów, Czarnylas i Raszków.

Za Zarząd:

(—) Tomczyk, sekretarz. (—) Goliński, skarbnik. (—) Staniek, przewodniczący.

—

KOMUNIKATY.

W sprawach współdzielni budowlanej „Ognisko“ informuje kol. Mróz (ul. Matejki 39) codziennie między godz. 3—5-tą.

———

Kurs kwalifikacyjny prowadzi kol. Panasówna w budynku Seminarjum naucz. żeńsk. Zainteresowani zechcą się tam zgłaszać.

OD ADMINISTRACJI:

Zarządy Ognisk prosimy o natychmiastowe wyrównanie wszystkich zaległości za prenumeratę „Naszego Głosu“, ponieważ wydawnictwo wskutek tego znaleść się może w trudnych warunkach wypłacalności.

Spółdzielnia Budowlana „Osada" z odp. udz. w Żabikowie.

Sprzeda członkom parcele budowlane na terenie Poznań — Starołęka Wielka oraz pobuduje domy mieszkalne.

Warunki nabycia parceli:

Nabywca wpłaca:

1) Przy obraniu i zamówieniu parceli 200,— zł zadatku,
2) Do 5 kwietnia rb. — ¼ ceny kupna,
3) 1 lipca t. j. w dniu zawarcia kontraktu resztę do połowy kupna,
4) Druga połowa ceny kupna na rok spłaty z oprocentowaniem na 8%.

UWAGA: Parcele są wielkości od 1,275 m^2 — do 2,500 m^2 i w cenie po 1,20 zł, 1,40 zł i 1,60 zł za 1 m^2.

Nabywca parceli nie ma przymusu zabudowania jej.

BUDOWA.

1) W roku 1930 Spółdzielnia przeprowadza na terenie budowlanym podział parcel, budowę ulic, kanalizacji, wodociągów i oświetlenia elektrycznego.
2) Budowa domów na tym terenie rozpocznie się z wiosną.
3) Wszystkie parcele budowlane będą zabudowane (z wyjątkiem tych, których właściciele nie reflektują na dom) najpóźniej do końca 1936 r.
4) Cena domu o 6 pokojach, 2 kuchniach, 2 łazienkach i ect. oraz małym budynku gospod. w sumie od 24 tys. zł do 28 tys. zł.
5) Reflektujący może otrzymać dom o mniejszej liczbie ubikacyj — w cenie odpowiednio niższej.
6) Posiadający prócz posiadającego procentu i kredytu może otrzymać dom o większej liczbie ubikacyj jeżeli poza temi posiada własną gotówkę.

Warunki korzystania z budowy domu przez Spółdzielnie na wymienionym terenie.

1) Maksymalny kredyt na budowę domów, z którego reflektujący może korzystać, wynosi 30 tys. zl.
2) Reflektant przed rozpoczęciem budowy jego domu musi mieć złożone minimum 15% kosztów budowy.
3) Reflektujący na budowę domu wpłaca należność miesięcznemi ratami.
4) Przy najwyższym kredycie (30 tys. zł) rata wynosić będzie do czasu wybudowania domu 100,— zł miesięcznie a od dnia otrzymania domu do własnej dyspozycji rata wyniesie 200,— zł mies.

UWAGA: 1) Oglądnąć parcele na mapie i wybrać można każdego dnia w godzinach od 16 do 20 u kol. Ludwika Boczonia w Luboniu lub u kol. St. Mróza — Poznań, Matejki 39 codziennie w godz. 15—16. 2) Tereny w Ławicy nie wchodzą już w rachubę.

Redaguje: Komitet.
Redaktor odpowiedzialny: Tadeusz Janicki.
Wydawca: Zarząd Okręgu Z. P. N. S. P. w Poznaniu.
Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A. Poznań, Murna 2.